

GT 47. Antropología, Etnografía y Educación en contextos educativos
latinoamericanos: confluencias y contribuciones recientes.

**Movimientos sociales y experiencias educativas. Tensiones en torno a la
enseñanza y la evaluación en un «Bachillerato Popular»**

Marilín López Fittipaldi
CeaCu– UNR
marilinlopez@gmail.com

Resumen:

La presente ponencia se inscribe en un proceso de investigación mayor que hemos realizado como tesis de grado. La misma centró su interés en el proceso de construcción de un «Bachillerato Popular» como parte del proyecto político de un movimiento social de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Con el término «Bachilleratos Populares» se hace referencia a escuelas secundarias para jóvenes y adultos creadas y gestionadas por movimientos sociales y organizaciones políticas de distinto tipo, que se proponen como una alternativa a la escuela oficial.

En este trabajo nos proponemos describir algunos procesos vinculados a la experiencia educativa desplegada en uno de ellos teniendo en cuenta las tensiones, disputas y resignificaciones de sentidos en torno a lo escolar. Nos interesa abordar, particularmente, las prácticas y sentidos que los integrantes de dicha experiencia educativa –docentes y estudiantes- ponen en juego cotidianamente en torno al enseñar y el evaluar. Procesos en los que, simultáneamente y de modo heterogéneo, se alude a la educación oficial y a la educación popular, expresándose en tensiones entre el «repetir» y el «inventar».

Palabras clave: MOVIMIENTO SOCIAL * BACHILLERATO POPULAR *
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS * ENSEÑANZA * EVALUACIÓN

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos retomar algunos planteos que hemos desarrollado en nuestra tesis de grado¹, cuyo interés se centró en las problemáticas socioeducativas que se abren a partir del proceso de construcción de un «Bachillerato Popular» como parte del proyecto político de un movimiento social de la ciudad de Rosario (Santa Fe).

En dicha investigación focalizamos en las prácticas y sentidos que docentes, estudiantes y *militantes*² construyen cotidianamente en torno a la experiencia educativa, atendiendo especialmente a las relaciones que se despliegan entre el «Bachillerato Popular» y el proyecto político del movimiento social, así como a las construcciones de sentido que los sujetos ponen en juego acerca de lo educativo y lo escolar.

Con el término «Bachilleratos Populares» nos referimos a escuelas secundarias para jóvenes y adultos creadas y gestionadas por empresas recuperadas, movimientos sociales y organizaciones políticas de distinto tipo, que se proponen como alternativa a la escuela oficial. Luego de su creación, estas experiencias educativas han demandado al Estado su «reconocimiento oficial», es decir, que se les permita otorgar títulos que certifiquen el cumplimiento de la educación secundaria y, en algunos casos, cierto tipo de financiamiento para el proyecto educativo. Si bien originalmente surgen en la provincia de Buenos Aires, en los últimos años estas experiencias han sido replicadas en distintos lugares del país³.

¹López Fittipaldi, M (2015). *Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un «Bachillerato Popular» en la ciudad de Rosario*. [Tesis de Licenciatura]. Inédita. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Argentina

²Por «*militantes*», nos referimos a aquellos que integran el movimiento social de forma orgánica. Las cursivas indican que se trata de una categoría social que hemos recuperado de nuestro trabajo de campo.

³Las primeras propuestas de creación de los «Bachilleratos Populares» puede situarse a fines de la década del '90, puntualmente a partir del año 1998 con la creación de la primera experiencia educativa autogestiva en la provincia de Buenos Aires, impulsada por lo que luego

El «Bachillerato Popular» de Barrio Sarmiento⁴, sobre el que desarrollamos nuestra investigación, fue creado en el año 2011, siendo el primero de la ciudad de Rosario y de la provincia de Santa Fe⁵, Argentina. Se sitúa en un barrio de la zona noroeste de la ciudad, cercano al límite del municipio. Se trata de una zona de tierras anegadizas, que combina la falta de servicios e infraestructura públicos, precariedad en las condiciones de vida, fuertes conflictos en torno a la tenencia de la tierra, y donde perviven ciertas formas de producción de tipo rural.

El movimiento social que lo puso en marcha había desarrollado diversas actividades en el barrio durante varios años, orientadas principalmente a la organización de los vecinos para la demanda de tierras y obras para evitar las inundaciones que son frecuentes en esa zona. Además, la organización ha desarrollado actividades productivas, recreativas y culturales, así como distintas experiencias de educación popular (alfabetización para adultos a partir del programa «Yo si puedo», apoyo escolar para niños, construcción vocacional con estudiantes secundarios y un proyecto de alfabetización digital). Sin embargo, la creación del «Bachillerato Popular» resultó novedosa e implicó numerosos desafíos para los militantes y docentes en cuanto a cómo desarrollar el proyecto educativo.

Durante el primer año de funcionamiento de la escuela, los docentes se reunían con regularidad para ir delineando cuestiones fundamentales, ya que muchas de las decisiones se fueron tomando colectivamente, entre docentes y *militantes*, a medida que surgían aspectos a resolver. Allí se discutían criterios generales para las tareas de enseñanza y evaluación en el aula, cómo resolver casos puntuales de estudiantes con los que existía algún tipo de dificultad (abandono de la escuela, dificultades en el aprendizaje, ausencias repetidas, o

sería la «Coordinadora de Educadores e Investigadores Populares» (CEIP). Los procesos de demanda y organización que se abrieron con la crisis económica, social y política que enfrentó el país en el año 2001 dará renovado impulso a estas iniciativas, dando lugar a la creación de nuevos Bachilleratos Populares en la provincia de Buenos Aires (Elisalde, 2008; Ampudia, 2013).

⁴ Los nombres de personas, lugares y organizaciones incluidos en este trabajo son ficticios, a fin de resguardar las identidades de los sujetos con quienes realizamos la investigación.

⁵ El segundo Bachillerato Popular de la ciudad comenzó a desarrollarse a partir del año 2013, cuando otro movimiento social decide crear el suyo propio en un barrio de la zona sur de Rosario. Más recientemente, en el año 2015, comenzó a gestarse el primer Bachillerato Popular de la ciudad de Santa Fe, siendo actualmente estas tres los únicos en la provincia.

cualquier problemática que pudiese surgir), y se programaban las diversas actividades que se realizaban en la escuela, por fuera del dictado normal de clases (por ejemplo actividades especiales, asambleas, jornadas de recreación).

De esta forma, el «Bachillerato Popular» de barrio Sarmiento comenzó a funcionar en base a unas primeras definiciones, que serían profundizadas o reformuladas con el correr del tiempo. La escuela sería creada y re-creada continuamente en base a las distintas situaciones a las que se iban enfrentando cotidianamente, que significaron importantes aprendizajes acerca de los distintos modos de «hacer una escuela».

Sobre el cómo enseñar y evaluar. Tensiones entre el «repetir» y el «inventar»

Ante la relevancia que han tomado en los últimos años los «Bachilleratos Populares», a la par que se multiplicaban en distintos lugares del país⁶, su estudio ha sido abordado por diversos autores. Éstos han apuntado a caracterizar los proyectos político-educativos que los sustentan, así como las disputas y negociaciones que abren con el Estado para alcanzar el reconocimiento oficial (Ampudia, 2013; Elisalde, 2013; Córdoba y Rubinstein, 2011; Gluz 2013).

Asimismo, algunos investigadores han abordado la descripción de ciertos aspectos que remiten a la cotidianeidad de la experiencia de los «Bachilleratos Populares», analizando cuestiones tales como las tensiones en torno al registro de las asistencias a clase (Caisso, 2013), o las complejas dinámicas generadas en las asambleas y el dictado cotidiano de las clases (García, 2013).

En consonancia con estos esfuerzos, en este trabajo nos proponemos analizar algunas dimensiones de la experiencia educativa⁷ del «Bachillerato Popular»,

⁶De acuerdo a información recabada hasta el año 2013, además de los citados para la provincia de Santa Fe, existía un Bachillerato Popular en la ciudad de Córdoba, otro en Trelew, provincia de Chubut, uno en Mendoza y uno también en Tucumán (Ampudia, 2013), mientras las estimaciones rondan el centenar para la totalidad del país (Elisalde, 2013). Es en provincia de Buenos Aires y Capital Federal donde se ubican en mayor número.

⁷ Retomamos aquí los planteos de E. Rockwell (1995) acerca de las distintas dimensiones que componen la experiencia escolar.

reconstruir las tramas «en que se negocian y se construyen diferentes aspectos de la realidad escolar, en que los sujetos muestran repertorios de prácticas y saberes específicos» (Ezpeleta y Rockwell, 1983:13)⁸. Apuntaremos, particularmente, a describir diversas experiencias cotidianas que permiten problematizar los sentidos que construyen los sujetos involucrados, estudiantes y docentes, en torno al enseñar y el evaluar. Abordaremos dos núcleos de análisis, uno vinculado al trabajo con los conocimientos escolares, y el segundo, en relación a la evaluación a partir de la elaboración de una libreta de calificaciones.

Nos interesa enfocar, entre otras cuestiones, en los sentidos y prácticas que construyen los integrantes de la experiencia educativa que aluden a la educación oficial y al campo de la educación popular⁹, y que se expresan como tensión entre el «repetir» y el «inventar».

Los conocimientos escolares

Un primer núcleo de análisis de la experiencia educativa que nos interesa proponer se vincula a las prácticas y discursos escolares cotidianos en los que se expresa el conocimiento escolar¹⁰. Abordaremos una serie de ejes que, desde nuestra perspectiva, nos permiten reconocer distintos sentidos que circulaban al interior del «Bachillerato Popular» en torno al abordaje de los conocimientos escolares: la valorización del «proceso de transformación» frente al contenido; la incorporación de los conocimientos no escolares al trabajo áulico, la tensión entre lo colectivo y lo individual; los «rituales» y usos

⁸ Esta elaboración es posible de ser realizada a partir de la descripción analítica tanto de eventos concretos como de la reconstrucción de evidencia dispersa, que nos permite mostrar procesos sociales específicos presentes en las realidades escolares particulares que observamos (Ezpeleta y Rockwell, 1983)

⁹ No pretendemos dar cuenta aquí de los distintos sentidos que ha adquirido históricamente la noción de «educación popular» (Pineau, 1994; Finnegan, 2009), sino que remitimos a las posibles apropiaciones que activamente y de modo heterogéneo construyen los sujetos.

¹⁰ Remitimos al sentido que otorga a la noción M. Nemcovsky, retomando a E. Achilli, al considerar a los conocimientos escolares como el conjunto de saberes que incluye tanto a los formalmente definidos por el Estado (que se expresan en el Bachillerato Popular a través de la apropiación de programas oficiales por parte de los docentes) como los que circulan y se construyen en el aula. Involucran *procesos pedagógicos cognitivos*, relacionados con el trabajo con el conocimiento y las habilidades, y *procesos valorativos-normativos*, que se vinculan a la apropiación de reglas y valores (Nemcovsky, 2010).

en el aula; y la horizontalidad y la asimetría como modos de relación entre docentes y estudiantes.

En primer lugar destacamos, entonces, la importancia otorgada por los docentes al «proceso de transformación» como objetivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el «Bachillerato Popular» y como aspecto fundamental a evaluar, antes que a la «incorporación de contenidos» que asociaban a la escuela «tradicional».

«Para mí la diferencia con la escuela tradicional es que la escuela tradicional a que apunta? al contenido! » (Victoria, docente. Registro de Campo N°25. Observación de reunión docente. 23/07/11)

«Tengamos en cuenta que estamos hablando de educación popular. Que porque ahí es bastante más importante que el proceso de aprehensión de conocimientos, de contenido, esta posibilidad de transformación» (Raquel, docente. Registro de campo N°23. Observación en reunión docente. 02/07/11)

Sin embargo, para otros docentes, surgía de igual modo la preocupación por «no vaciar de contenido» a la escuela, considerando necesario trabajar primero con las herramientas para el aprendizaje, para luego focalizar en los contenidos en los años subsiguientes.

«Esta bueno pensar un primer año el contenido sea justamente dar las herramientas procedimentales para poder volar en el segundo (...). Puede ser una definición interesante que no se tiene en cuenta la escuela secundaria, vos arrancas y te dan los contenidos, y metete en el tren, digamos» (Mariana, docente. Registro de Campo N°24. Observación en reunión docente. 03/07/11)

En las clases, esto implicó un ir y venir entre los contenidos específicos que corresponden a cada asignatura y el trabajo para apropiación de herramientas transversales como la lecto-comprensión y la lecto-escritura, con las que los estudiantes experimentaban ciertas dificultades. Esto se fundamentó, para los docentes, en la voluntad de que las materias no constituyan «compartimentos

estancos», característica que asocian fuertemente al modelo de escuela del que buscaban distanciarse.

«Y esta es una de las críticas que se hace a la escuela tradicional, que nosotros tenemos este perfil, que hay que elaborar acá, de lo que queremos implementar, y es que los alumnos ven compartimentos en las materias. Nosotros tenemos que tratar de superar eso» (Luciana, docente. Registro de campo N°23. Observación en reunión docente. 02/07/11)

El lugar de los contenidos representó, además, una cuestión debatida entre los docentes al momento de evaluar a los estudiantes¹¹. Aun cuando varias materias tomaron evaluaciones escritas u orales sobre los contenidos específicos abordados, la mayoría de los docentes prestó mayor atención a la presencia en clase y a la participación para poner la nota a los estudiantes y dar la materia por aprobada.

Esto se fue dando a modo de una construcción progresiva a través de los debates en las reuniones docentes, donde aquellas opiniones que daban mayor lugar a la adquisición de conocimientos específicos de las materias fueron paulatinamente dejadas de lado.

Por parte de los estudiantes, al realizar la autoevaluación de su proceso de aprendizaje, continuaban dando importancia a la incorporación de los contenidos, señalando las dificultades que habían encontrado con cada materia, y diciendo que por ello esperaban notas más bajas.

«Algunos estaban preocupados porque decían que les habíamos regalado nota. Nosotros les explicamos que lo que esperábamos de ellos era esto de la transformación, y se quedaron más tranquilos» (Raquel, docente .Registro de Campo N°25. Observación en reunión docente. 23/07/11)

Con respecto a la incorporación de los conocimientos no escolares, al considerarlo como un principio de la educación popular, los docentes se

¹¹ Luego volveremos a la cuestión de la evaluación al considerar los distintos procesos que se abrieron a partir de la elaboración de una libreta de calificaciones.

propusieron valorar los distintos conocimientos que «traían» los estudiantes, dándoles un espacio importante dentro de las actividades áulicas.

«[La diferencia] tiene que ver con la construcción del saber, con una revalorización de los saberes populares que en otros tipos de escuela, que en la escuela tradicional, no se tienen en cuenta» (Raquel, docente del «Bachillerato Popular». Registro de Campo N°25. Observación en reunión docente. 23/07/11)

Para los educadores esto supuso una reflexión y debate constante acerca de las estrategias para abordar el trabajo en el aula. En las discusiones se pusieron en juego distintos sentidos acerca del «saber popular», y la especificidad del conocimiento escolar. Entendemos que, aun cuando la intención era valorizar los conocimientos propios de los estudiantes, algunas argumentaciones podían orientarse a cierta esencialización, refiriendo a los mismos como correspondientes a dos culturas distintas:

«Para mí en realidad si estamos en el mismo lugar. Para mí no es más importante saber sobre botánica, que saber cómo se prepara un guiso. Para mi es lo mismo. Es otra cultura» (Daniel, docente. Observación en reunión docente. Registro de Campo N°25. 23/07/11).

Desde otra perspectiva, algunos educadores sostenían que era importante distinguir entre los distintos conocimientos, dando relevancia a los saberes específicos de los docentes, aun cuando esto no suponga una diferencia de valor.

«Hay un compromiso de parte nuestra que tiene que ver con acercar determinado tipo de conocimiento, que no quiere decir que tenga más o menos valor que el que trae un estudiante» (Mariana, docente. Observación en reunión docente. Registro de Campo N°25. 23/07/11)

En la práctica, los conocimientos de los estudiantes fueron retomados por los docentes de diferentes maneras. En primer lugar, durante el desarrollo cotidiano de la clase, se realizaban ciertas consideraciones acerca de la cotidianeidad de los estudiantes a modo de ejemplo de los contenidos que se

estaban trabajando, de modo que, como señala Rockwell, «las referencias al medio sirven para hacer más familiar el esquema ordenador que transmite la escuela» (Rockwell, 1995:35).

Otra instancia de trabajo con los conocimientos no escolares resultó de actividades específicas. En una ocasión se dio a los estudiantes una tarea que consistía en que explicaran oralmente, durante cinco minutos, alguna actividad que ellos supieran hacer (por ejemplo, señalan los docentes, «cambiar un pañal», «fabricar ladrillos», o «sembrar»), lo cual fue realizado alternativamente en las diferentes materias. De esta manera, el conocimiento que aportaron los estudiantes no se integraba a los contenidos de las asignaturas, sino que se presentaba de modo separado y claramente delimitado.

Si tenemos en cuenta los argumentos del docente que refieren a la existencia de «otra cultura» que retomábamos más arriba, podemos establecer conexiones con los planteos que formula E. Achilli (2004) al señalar la vigencia de una *pedagogía culturalizada*. La misma supone una revalorización de los saberes y prácticas cotidianas como un modo privilegiado de trabajo escolar que, al circular por el aula con escasas estrategias de objetivación y sistematización, producen una mimetización de los conocimientos que «traen» los estudiantes con los conocimientos escolarizados.

Consideramos que esta tendencia pudo ser superada a partir de otras instancias, como el trabajo en una huerta, con el área de Biología y Salud, partiendo de los propios conocimientos que los estudiantes tenían sobre el manejo de la tierra y la siembra. En esta oportunidad, dado que la tarea estaba prevista dentro de los contenidos de la asignatura, los conocimientos previos de los estudiantes pudieron articularse más claramente a los conocimientos escolares (relacionados especialmente al área de botánica), a partir de una actividad que resultaba de su interés y que formaba parte de las labores cotidianas de varios de ellos.

Otro eje de análisis que nos interesa retomar tiene que ver con la tensión entre lo individual y lo colectivo en el trabajo con los conocimientos escolares. De este modo, por parte de los docentes se enfatizó el proceso de aprendizaje

colectivo, si bien la evaluación del mismo sería individual. En este sentido, en las clases se priorizó el trabajo en grupo, aunque también se realizaron actividades individuales de lectura y comprensión de textos, por ejemplo, en las clases de Historia y Geografía.

Para el trabajo en grupo, una de las preocupaciones de los docentes era la diferencia que había entre los estudiantes en los conocimientos aprendidos previamente, sobre todo en aquellas materias como Matemática donde debían resolver ejercicios.

«Para nosotros sigue siendo una pregunta y un lugar para aprender de nosotros también, cómo manejar esto de las diferencias, y cómo en el manejo de estas diferencias podemos meter también esta concepción que tiene que ver con lo colectivo» (Florencia, *militante-docente*. Observación en reunión docente. Registro de Campo N°21. 18/06/2011)

Resulta interesante analizar una de las propuestas pedagógicas de los docentes de matemática para resolver estas diferencias. Los docentes les propusieron a los estudiantes dividirse en dos grupos, para evitar que los más «avanzados» se aburran al detenerse en cuestiones más simples, o que los más «rezagados» se frustren al no poder resolver ejercicios más complejos. Sin embargo, los estudiantes se opusieron considerando que esta división resultaba discriminatoria.

Al presentarse este problema en una reunión docente, se propuso como alternativa separarlos de modo diferente, agrupando a quienes tenían más dificultades con aquellos que les resultaba más sencillo, para que pudieran trabajar en conjunto. Priorizaban, de este modo, el aprendizaje del trabajo en equipo antes que la incorporación de contenidos más complejos por quienes estaban en condiciones de hacerlo.

El énfasis puesto en el aprendizaje colectivo implicó una tensión con la evaluación, que fue pensada en términos individuales. De este modo, la evaluación de los estudiantes no se realizó con referencia al resto de los estudiantes, si no que se basó en la transformación individual que había realizado esa persona. En este sentido, los docentes señalaban, como

fundamento para la evaluación: «no te comparo a vos con el otro, sino a vos con vos mismo».

Otro aspecto que nos interesa retomar refiere a los «rituales y usos» (Rockwell, 1995) que definen modos de trabajar con los conocimientos en el aula. Por parte de los docentes intentaba fomentarse la participación constante de los estudiantes, por lo que era común que antes que largas exposiciones, los docentes apuntaran a instaurar diálogos más bien flexibles con los estudiantes a través de preguntas y respuestas.

Entre los estudiantes, en cambio, resultaba frecuente la demanda de más tiempo para escribir en la carpeta, y de un mayor uso del pizarrón por parte de los docentes. Durante la clase, era común que los profesores tengan que llamar varias veces la atención para que participen y dejen de escribir.

La dificultad que algunos estudiantes presentaban para integrarse en esta dinámica de diálogo, permaneciendo al margen de las intervenciones, era considerada por los docentes como producto de prácticas arraigadas que ellos asociaban a la escuela «tradicional».

«Entonces también debe ser una de las que ha estado en contacto con la escuela tradicional hasta hace poco tiempo. Entonces me parece que tiene como algunos vicios, digamos, de la escuela tradicional. Esto de que se distraiga, o que esté con el celular, digamos, falta enganche por ese lado» (Luciano, docente. Registro de Campo N°24. Observación en reunión docente. 03/07/11)

Es así que el trabajo en el aula supuso para los estudiantes el aprendizaje de nuevas formas de trabajar con el conocimiento, priorizando el diálogo y las intervenciones orales antes que la escritura. Desde nuestra perspectiva, y retomando los planteos de E. Rockwell (1995), consideramos que aquí se presenta un conflicto en torno a la apropiación de «rituales y usos » con los que los docentes «organizan el proceso social de aprender ». Como señala la autora, aprender en la escuela implica, en primer lugar, aprender

procedimientos (Rockwell, 1995)¹². El aprendizaje de procedimientos que se convierten en verdaderos «rituales y usos» en la cotidianeidad de la escuela es puesto en tensión por estas prácticas en el «Bachillerato Popular», que problematizan los modos en que los docentes que se desempeñan en la escolarización formal organizan las formas de enseñar y aprender.

Pero no solo para los estudiantes resultaban significativos ciertos «rituales» asociados a la escuela que los integrantes del «Bachillerato Popular» denominan «tradicional». Una de las docentes, con una larga trayectoria dentro de la educación oficial, llamaba la atención sobre el hecho de que no se retomaran prácticas vinculadas a los símbolos patrios:

Luciana: «sí, y otra cosa es el tema de la bandera argentina. Yo soy profesora de Historia... y el lunes es el día de la bandera, y si después queremos que el Estado nos reconozca algo...».

Santiago: «usted propone una bandera argentina en el mástil, abajo de la de la escuela? »

Florencia: «y más chiquita (se ríe) »

(Observación en reunión docente. Registro de Campo N°21.
18/06/11)

Para otros docentes, en cambio, y como queda evidenciado en el fragmento retomado, este aspecto era tomado a broma, señalando que la bandera nacional tenía menor importancia que la bandera de la propia escuela.

Una última cuestión que nos interesa analizar tiene que ver con cómo se concibe la relación entre docentes y estudiantes y su concatenación con los modos de construir y transmitir conocimientos. Pudimos observar, en algunos docentes, cierto sentido que vincula, con carácter de oposición, a la horizontalidad con las prácticas de educación popular y la asimetría con las escuelas consideradas «tradicionales».

¹² Señala la autora: "(...) se encuentran prácticas tan difundidas que casi no requieren instrucciones previas: los alumnos saben que deben copiar cuando el docente escribe en el pizarrón, escribir cuando usa el tono de dictar, formarse al terminar para calificar y hacer ejercicios en sus lugares para pasar de una actividad a otra" (Rockwell, 1995:38)

«Me parece que lo que está garantizado en la escuela [se refiere al «Bachillerato Popular»] es que no hace falta asimetría para producir conocimiento, y que en la paridad se produce conocimiento» (Leandro, *militante*-docente. Registro de Campo N°25. Observación en reunión docente. 23/07/11)

Otros docentes distinguían, en cambio, la existencia de una «asimetría necesaria», vinculada a la posición diferencial de estudiantes y docentes con respecto al conocimiento escolar

«Yo creo que hay una asimetría necesaria, en un marco de horizontalidad, donde... como repetimos siempre, donde tiene que ver con la calidad educativa. No estamos en relación al saber en el mismo lugar». (Mariana, docente. Registro de Campo N°25. Observación en reunión docente. 23/07/11)

A nivel del trabajo cotidiano, esta horizontalidad o asimetría era negociada constantemente con los estudiantes, y se expresó de modo diferente de acuerdo a las relaciones personales que entablaban con los distintos docentes. Sin embargo, algunas actividades apuntaron a reforzar la concepción de esta relación como «pares» o «compañeros». Por ejemplo, al llegar el momento de la evaluación de mitad de año, los estudiantes debieron realizar un trabajo de investigación grupal. Se propuso entonces que también los docentes realizaran un trabajo de similares características. Al igual que con los estudiantes, los docentes se autoevaluaron en términos de la «transformación» que habían realizado durante el año a partir de su incorporación en el «Bachillerato Popular».

La evaluación como experiencia formativa: la libreta de calificaciones

Uno de los elementos que nos permite dar cuenta de la constitución de este núcleo problemático en torno a la diferenciación/oposición con la escuela oficial, refiere a la evaluación de los estudiantes, un problema que fue largamente discutido por los educadores, e implicó toda una serie de definiciones que se tomaron tanto en las reuniones docentes como en la asamblea del «Bachillerato Popular». Mientras que los estudiantes deseaban

recibir libretas con calificaciones numéricas, los docentes se oponían a ello, en tanto la libreta estaría evocando una de las prácticas más representativas de la escuela oficial, de las que buscan distanciarse. Esta discusión llevó a una votación en asamblea, en la que se impusieron los estudiantes y como consecuencia los docentes debieron aceptar la libreta.

Incluso se contempló la posibilidad de eliminar la libreta de calificaciones en el futuro. Se planteó que sería más necesaria para el primer año, donde los estudiantes todavía no habrían incorporado la «lógica» con la que se trabajaba en esta escuela y esperaban que a medida que fuera ocurriendo la transformación que buscaban en los estudiantes, fuera posible abandonar esta práctica. Sin embargo, estos sentidos se vieron transformados a medida que docentes y estudiantes fueron transcurriendo por el proceso de evaluación.

En este sentido, la evaluación implicó para los docentes todo un aprendizaje colectivo, a partir del cual se fueron definiendo y precisando ciertos fundamentos para la construcción de la experiencia educativa del «Bachillerato Popular». Al igual que en la discusión y puesta en práctica cotidiana de las estrategias de enseñanza, se pusieron en juego múltiples sentidos acerca de la escuela oficial y la educación popular.

La evaluación de los estudiantes se realizó en forma conjunta, durante las reuniones docentes. Allí los educadores compartieron entre sí la evaluación que habían realizado por materia de cada estudiante. De esta manera, se dio lugar para que los otros docentes opinaran sobre lo considerado en cada asignatura, construyendo colectivamente el concepto sobre el estudiante enriqueciendo la evaluación. Este trabajo conjunto permitió poner de relieve diferencias en la evaluación de unos y otros educadores, sometiéndolo a debate.

Se apuntó a que estas discusiones transformaran la mirada de determinados docentes que eran considerados más «estrictos», tratando de contribuir a que pusieran notas más altas. En este sentido, los educadores destacaron la importancia de este proceso de aprendizaje que se puso en juego con la evaluación, lo que también les permitió construir sentidos de diferenciación con la escuela oficial.

«Yo creo que esto es lo que marca la diferencia con la escuela tradicional. Esto no pasa en la escuela tradicional. En la escuela tradicional cada docente pone su nota y ya. Esto está bueno porque construye un saber sobre nosotros mismos, digamos, yo siento que si no me modifica a mí, no me sirve tampoco» (Yanina, docente. Observación en reunión docente. Registro de Campo N°24. 03/07/11)

A su vez, la evaluación también resultó un proceso de importante aprendizaje para los estudiantes. En la asamblea de la escuela se discutió el tema de las libretas y los efectos que habían tenido las notas en los hogares y en los propios estudiantes para autoevaluar su aprendizaje. Las notas, más altas de lo que esperaban los estudiantes, resultaron una motivación para continuar asistiendo a la escuela, en un momento en que la asistencia a clases había comenzado a mermar.

En base a los relatos de los estudiantes, los docentes pudieron observar que la libreta de calificaciones también había permitido comunicar a las familias y al interior de los hogares el proceso que se estaba dando dentro de la escuela. A propósito de la experiencia en los hogares con la libreta una de las docentes comenta:

«Contaron cosas muy lindas. (...) El padre de las Quintero les dijo que ahora tenían una verdadera oportunidad de estudiar, ahí no son uno más. Te están calificando como persona. (...)Lo que pueden estar viendo todos es que no son uno más, se los evalúa personalmente» (Raquel, docente. Registro de campo N°25. Observación en reunión docente. Fecha 23/07/2011).

A partir de estos relatos es posible suponer que el conjunto de procesos que involucró la libreta de calificaciones como parte de la experiencia educativa implicó una valoración positiva del «Bachillerato Popular» y del movimiento social también para otros sujetos que no participan del espacio educativo.

Es así que consideramos, entonces, que la entrega de la libreta de calificaciones constituyó un momento sumamente significativo para docentes y estudiantes, de un modo que no habían previsto inicialmente, y resultó una

«experiencia formativa»¹³ (Rockwell, 1995) en tanto pudieron apropiarse y reformular sentidos en torno a una práctica asociada a la educación oficial.

La valoración negativa de ciertas prácticas consideradas como propias de la escuela «tradicional», y que por eso son a veces desechadas, puede obstruir procesos que permitirían avanzar en la construcción y profundización del proyecto político-pedagógico. La definición de crear la libreta de calificaciones, aún cuando los docentes no estaban de acuerdo, permitió poner de relieve estas tensiones.

¹³ Remitimos a la noción de experiencia como proceso activo y formativo, en el cual los sujetos realizan apropiaciones selectivas, cognitivas y vivenciales (Rockwell, 2012)

Palabras finales

A lo largo de este trabajo hemos apuntado a describir distintas dimensiones de la experiencia educativa del «Bachillerato Popular» teniendo en cuenta las tensiones, disputas y resignificaciones de sentidos en torno a lo escolar que se ponen en juego cotidianamente.

Destacamos, en función de la adscripción que realizan los sujetos de la experiencia educativa a una tradición de educación popular, distintas construcciones de sentido que aluden a su oposición o diferenciación, según los distintos matices, con un «modelo escolar» considerado «tradicional». Estos sentidos coexisten con otros, que aún cuando a veces sea de un modo implícito, tienden a valorar positivamente ciertas prácticas pasibles de considerarse como propias de ese mismo «modelo escolar».

Como señala L. Caisso, «antes que dos “mundos” educativos encontrados, opuestos y en tensión» (Caisso, 2014:109), podemos observar una trama en la que entran en relación tradiciones educativas diversas, que refieren tanto al ámbito de la educación «tradicional» como al heterogéneo campo de la educación popular, tal como son apropiadas por los docentes y estudiantes que se involucran en la construcción cotidiana del «Bachillerato Popular».

En este sentido, el concepto de «apropiación» nos permite dar cuenta de cómo los sujetos pueden hacer uso de los recursos culturales disponibles, en un sentido que no puede ser definido anticipadamente. La apropiación, como señala E. Rockwell (1996), puede ocurrir en variadas direcciones. De este modo, en procesos tales como la evaluación y el uso de la libreta de calificaciones, antes que la reproducción de tendencias hegemónicas, lo que observamos es una resignificación de objetos culturales asociados a la educación oficial, pero que en un nuevo contexto pueden tomar sentidos diferentes y potenciar el proyecto político-pedagógico del movimiento social.

Bibliografía

- Achilli, E. (2004) Escuela y desigualdad social. Acerca de las explicaciones basadas en «lo cultural» En *VVAA La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*; 2do Congreso Internacional de Educación; Fac. de Hum. y Ciencias; Universidad Nacional del Litoral; Santa Fe; Argentina.
- Caisso, L. '¡No sé nada sobre educación popular!' o acerca del itinerario de una categoría en una investigación etnográfica *Boletín de Antropología y Educación* pp. 7-11. Año 4 - Nº 06. 2013 ISSN 1853-6549
- Caisso, L. (2014) «Una escuela como ésta. Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina)». Tesis doctoral. Inédita.
- Córdoba, M. Y M. Rubinstein (2010) Ni privado ni estatal, bachillerato popular... Reflexiones sobre experiencias alternativas al sistema educativo oficial. En *Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba, Córdoba. Publicación en CD-Rom.
- Rockwell, E. (1995) «De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela». En: Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Rockwell, E. (1996) «Claves para la apropiación: Escolarización rural en México». En: *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of Schooling and the Local Practice*, editado por Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. State of New York University Press, Nueva York.
- López Fittipaldi, M (2015). «*Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un "Bachillerato Popular" en la ciudad de Rosario*». [Tesis de Licenciatura]. Inédita. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Argentina
- Ampudia, M. (2013) «Educación y Autogestión. Estética Política y Autogestión. Estética política de los Bachilleratos Populares». En Elisalde; Dal Ri

Neusa; Ampudia; Falero (comps) *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur*. Buenos Aires. Buenos Libros

Elisalde, R. (2008) «Movimientos sociales y educación: Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos». En Ampudia, M. y Elisalde, R. (comp) *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Ed. Buenos Libros.

Elisalde, R. (2013) «Bachilleratos populares y Autogestión educativa. Perspectivas y desafíos para la construcción de un Movimiento Pedagógico en la EDJA». En Elisalde, R; Dal Ri Neusa; Ampudia; Falero (comps) *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur*. Buenos Aires. Buenos Libros

Ezpeleta, J., Rockwell, E. (1983) «La escuela: relato de un proceso de construcción teórica». Seminario CLACSO sobre educación. Sao Paulo, Brasil, junio 1983

Glutz, N (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires. CLACSO

Nemcovsky, M. (2010) «Escuela y experiencias infantiles. Distintas perspectivas de análisis» (cap 1) En *Entre el trabajo y la escuela. Memorias de experiencias infantiles, Rosario (1930-1940)*. Tesis doctoral. Escuela de Posgrado Facultad de Humanidades y Artes. UNR (inédita).

García, Javier (2013). Enfoque etnográfico y «bachilleratos populares»: negociaciones entre el tiempo escolar y la autogestión de los aprendizajes. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.. [En línea]. Disponible en: <<http://www.aacademica.com/000-038/613>> [Consultado el 13 de agosto de 2015].